

Prólogo

¿POR QUÉ ES NECESARIO ESTE LIBRO?

La labor educativa ha sido frecuentemente desatendida y dejada en segundo plano por las instituciones culturales, cuando debería ser una de sus piezas fundamentales. Este libro ofrece una perspectiva única sobre la educación en museos, pues parte de mi experiencia como trabajadora en Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma, en Mallorca; a partir de reflexionar sobre mi propia práctica, realizo un retrato en profundidad de mi profesión.

El centro del libro es *Cartografiem-nos*, uno de los programas educativos que se llevan a cabo en el museo. Lo utilizo como eje central desde el que abordar las múltiples dimensiones implicadas en mi ámbito laboral: políticas institucionales y culturales, teorías pedagógicas, construcción de conocimiento, etcétera. En el libro describo mi experiencia trabajando dentro de los marcos de la museología crítica y de la pedagogía crítica, haciendo visibles sus problemas fundamentales desde las teorías de la corriente feminista posestructuralista en educación.

El libro ofrece una mirada desde dentro del ámbito profesional y proporciona distintas perspectivas para entender los entresijos de la labor educativa en museos. Así, este avanza en una forma de trabajo poco frecuente —la mayoría de los libros publicados en este país están escritos desde una perspectiva teórica y pretenden generar discursos fundacionales acerca de qué es o debe ser la educación en el museo— y contribuye no solamente al ámbito académico, sino también a generar debate en el campo profesional.

El libro parte de mi tesis doctoral, que realicé dentro de la sección de Pedagogías Culturales del Departamento de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Con esta investigación tenía el doble objetivo de reflexionar

críticamente sobre mi labor como educadora de museos y de explorar, a la vez, una manera diferente de desarrollo profesional continuado.

¿POR QUÉ Y CÓMO ABORDAR LA CONSTRUCCIÓN PROFESIONAL DE LA EDUCADORA¹ DE MUSEOS?

Este libro y la investigación en la que se basa se han generado desde el convencimiento de que la educación en museos es una profesión compleja y de que es necesario fomentar la constante formación de las educadoras de museos a partir de la reflexión sobre la práctica. Este posicionamiento, que raramente es abrazado por las instituciones culturales de nuestro país, ya hace tiempo que se viene adoptando en el extranjero, dentro del campo de la educación formal y de la formación de profesorado.

Marilyn Cochran-Smith y Susan Litle son dos de los muchos autores que ya se han ocupado de abordar el desarrollo profesional del docente más allá de la adquisición de recursos o del manejo de teorías. En su texto «Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica» Cochran-Smith y Litle (2003) reclaman la necesidad de que los docentes reflexionen sobre su propia labor, interrelacionando teoría y experiencia. Defienden lo que denominan «indagación como posición»:

En nuestro trabajo, introducimos el término «indagación como posición» para describir las posturas que adoptan los profesores, y otras personas que trabajan conjuntamente en comunidades de indagación, frente al conocimiento, la relación de este con la práctica y los objetivos de la escolarización. Usamos la metáfora de la «posición» para sugerir a la vez la idea de la orientación y de la postura, para aludir directamente a la ubicación física del cuerpo así como a las actividades y perspectivas intelectuales a lo largo del tiempo. En este sentido, la imagen pretende captar nuestra manera de situarnos y mirar, y las lentes a través de las que vemos como educadores. La enseñanza es una actividad compleja que tiene lugar dentro de redes de significado social, histórico, cultural y político. A lo largo de la vida profesional, una actitud indagadora proporciona los fundamentos para operar dentro de las culturas cambiantes de la reforma escolar y los planteamientos políticos antagónicos.

La indagación como posición se diferencia de la noción más común de indagación (o investigación en la acción o investigación docente), entendida como un proyecto limitado

¹ Recurro al género femenino y no al masculino debido a que la educación en museos es una labor absolutamente feminizada, desarrollada casi por entero por mujeres. De hecho, el departamento educativo del museo Es Baluard está compuesto actualmente por dos mujeres y un hombre; consecuentemente, también usaré el femenino para referirme al conjunto de nuestro equipo.

en el tiempo dentro de un programa de formación del profesorado, o como una entre tantas estrategias probablemente eficaces para el desarrollo de los educadores. Adoptar una posición indagadora significa que los docentes y los aprendices de ese oficio trabajan dentro de una comunidad para generar conocimiento local, prever su práctica y teorizar sobre ella, interpretando las conclusiones y las investigaciones de otros. Dentro de esta noción, es clave la idea de que el trabajo de las comunidades de indagación es de índole social y política (Cochran-Smith, y Litle, 2003: 70).

El libro donde aparece este artículo es un compendio de diversos autores que se han ocupado de plantear la formación de los profesionales de la educación desde nuevos ángulos. Este es el caso de Lyne Miller (2003), que, en «El consorcio entre la escuela y la universidad», expone casos en los que se da un intercambio entre ambas culturas institucionales para crear conjuntamente una tercera, emergente de las otras dos pero distinta a cada una de ellas y donde hay una relación dinámica y recíproca entre la teoría y la práctica. Otro texto interesante es «Lecciones de una escuela indagadora: formas de indagación y condiciones para el aprendizaje del profesorado», de Laura Strokes (2003), en el que se explica el caso de un centro escolar donde los docentes han formado una comunidad indagadora para construir conocimiento conjuntamente, basándose en sus experiencias pedagógicas. También resulta relevante el artículo de Sarah Warshauer (2003) «Investigación docente y desarrollo profesional: planificación premeditada o hallazgos azarosos», que analiza tres redes distintas de investigación docente.

De hecho, en la gran mayoría de los ejemplos de aprendizaje profesional que se presentan en este libro, la escritura desempeña un papel crucial como herramienta para la reflexión. Algunos de los textos hacen incluso de esta una cuestión central, como es el caso de «La narrativa como texto experiencial», de Anna Richert Ershtler (2003), o «Cuando los profesores escriben: NWP», de Ann Lieberman y Diane Wood (2003). Aunque las iniciativas que se exploran en estos textos son distintas y presentan diferentes usos de la narrativa como herramienta para la reflexión, en todos estos artículos se comparte una conciencia del papel crucial que desempeña la escritura a la hora de representar y pensar la propia práctica, a la vez que como forma de reinscribir la voz del profesorado dentro de los relatos al uso sobre la enseñanza, en los que generalmente el docente «real» ha quedado silenciado.

El profesional reflexivo

Schön (1987; 1998) justifica la necesidad de replantear el desarrollo profesional a partir de varios factores: el descrédito en el que han caído las profesiones, la inad-

cuación de la formación de los profesionales para el desarrollo de su profesión y la dificultad de entender y enseñar aquello realmente importante para constituirse como profesional. Aunque Schön no se ocupa en concreto del ámbito de la educación, sino de las profesiones en general, sus reflexiones resultan más que pertinentes en el ámbito de la educación en museos. La educadora en este campo padece de un descrédito importante, ya que a veces ni siquiera se le considera como alguien formado, sino como profesional artesano (Padró, 2000), alguien con vocación y «buen hacer», pero que carece —tampoco la necesita— de preparación. También, el reclamo de Schön por estudiar y visibilizar los procesos de aprendizaje que acontecen en el ejercicio de la práctica profesional es más que recomendable en nuestra área; si bien está llena de profesionales que dan cuenta de iniciativas o experiencias de educación en museos, pocas veces estas son abordadas de tal modo que se señalen los vínculos existentes entre la práctica y los procesos de reflexión e indagación por los cuales vamos creciendo como educadoras.

Schön (1998) sostiene que el conocimiento del profesional debe dejar de constituirse desde la racionalidad técnica (basada en el conocimiento sistemático, en el concepto de aplicación y en la separación jerárquica entre la investigación científica y la práctica de las profesiones) para desarrollarse mediante la reflexión desde la acción. La racionalidad técnica no ofrece una formación adecuada a los profesionales, ya que, en primer lugar, la práctica real de las profesiones implica tener que resolver problemas que no aparecen o se presentan de forma estructurada, sino como situaciones poco definidas y desordenadas. Por tanto, no es tanto la aplicación de técnicas y estrategias lo que será de ayuda al profesional, sino el desarrollo de la capacidad de replantear y definir los distintos problemas que puedan presentarse; solo a través de la denominación y estructuración de los conflictos pueden aplicarse o diseñarse soluciones técnicas. Además, este autor defiende que, de hecho, son las zonas indeterminadas de la práctica (incertidumbre, singularidad y conflicto de valores), las que escapan a la racionalidad técnica, las más importantes en la práctica profesional. Esto supone valorar el conocimiento tácito subyacente en la acción, enfatizar el saber hacer que se da en la práctica experta, aunque por lo general este implique saber más de lo que podemos decir.

Reflexionar sobre la práctica que desarrollamos es un modo de evitar las consecuencias negativas que podría tener la «profesionalización», el saber hacer que se adquiere mediante la práctica repetida y que puede conducir a la estrechez de miras, a la rutina, a la repetición y al aburrimiento, desembocando en un sobreaprender. Reflexionar sobre la práctica supone la oportunidad de pensar en lo que hacemos de forma crítica, experimentar y, en definitiva, significa la posibilidad de transformar aquello que hacemos, pues nuestra reflexión en la acción pasada puede modelar indirectamente nuestra actuación futura.

Schön (1998) defiende que la reflexión desde la acción es central para el arte, a través del cual, algunas veces, los profesionales hacen frente a las situaciones divergentes de la práctica. Reflexionar desde la acción es convertirse en un investigador en el contexto práctico y contestar la separación jerárquica entre ciencia y práctica que responde a la herencia positivista. Según él, no debemos preguntarnos cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico, sino qué podemos aprender a partir del detenido examen del arte, de la competencia por la que los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas que encuentran en su trabajo, más allá de la aplicación de fórmulas o modos de actuación predeterminados.

Respecto al tipo de reflexiones que el profesional ha de encarar, Schön sitúa dos: una que es sobre la práctica, esto es, a posteriori, y otra que se da en la práctica. Esta última sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo hacemos y tiene, por tanto, una inmediata relevancia para la acción. Subyace a esta visión de la reflexión en la acción una concepción constructivista de la realidad, por cuanto que se considera al práctico como alguien que construye las situaciones de su práctica.

Cuando el profesional responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del universo que subyace a toda su labor (Schön, 1998: 45).

Así, la reflexión sobre la práctica, en la práctica y —en mi caso— sobre el modo como construimos nuestro saber como profesionales, nos hace crecer y desarrollarnos, lo que en sí constituye uno de los objetivos de este libro y la investigación en la que se basa. Las reflexiones de Schön implican un entendimiento de las problemáticas que nos ocupan y preocupan como profesionales desde el terreno, desde los conflictos, los interrogantes, las imposibilidades y las sorpresas que se producen (el establecimiento de otro tipo de diálogo con los públicos, por ejemplo). No obstante, la construcción de nuestro saber profesional desde la reflexión *sobre y desde* la práctica no solo depende de cómo nos manejamos en la vida diaria y en nuestras actuaciones respecto de un determinado horizonte educativo, sino que, igual de importante, no hay que perder de vista que el conocimiento en la acción se da en un contexto, dentro del marco en el cual trabajamos:

El conocimiento en la acción de un profesional está incrustado en el contexto estructurado a nivel social e institucional que comparte con una comunidad de prácticos. El conocimiento en la práctica se ejercita en los ámbitos institucionales propios de la profesión, se organiza en función de sus unidades características de actividad y sus formas familiares de situaciones de la práctica, y se ve impedido o facilitado por su tronco común de conocimiento profesional y por su sistema de valores (Schön, 1987: 42).

Además de Schön, hay otros autores que tratan la construcción profesional en educación. Eraut (2000) comparte con Schön el descontento con el modo en que se ha planteado la construcción profesional en relación con la formación, explorando el ámbito específico de la educación. Eraut (2000: 54) critica la bibliografía existente sobre creación y desarrollo de conocimiento profesional por darse un excesivo énfasis en: las políticas de investigación (qué tipo de investigación debe fomentarse y cómo se distribuyen los fondos), el impacto de la investigación en las políticas educativas (cómo mejorar la relación entre ambas) y la utilización de la investigación (cómo pueden los resultados de las investigaciones ser usados por los profesionales en el campo). Eraut defiende que un problema esencial en este planteamiento es la desvinculación del profesional de la generación de conocimiento sobre su campo, pues se establece una distinción entre los investigadores y estos, viendo a los profesionales como meros receptores/aplicadores de las nuevas ideas. El autor (2000) sostiene que un modelo de formación profesional significativo pasa necesariamente por entender la creación de conocimiento y el uso del mismo de forma interrelacionada, viendo a los docentes como agentes de su propia construcción profesional. Su punto de vista es coincidente con el de Van Manen (1995), quien señala los problemas que las jóvenes educadoras afrontan cuando empiezan a ejercer, pues hay un salto difícilmente sorteable entre las abstractas teorías que han aprendido en sus años de carrera y el mundo de la práctica al que se enfrentan en el aula. El autor clama la necesidad de generar otro modelo de desarrollo profesional cuyo objetivo sea precisamente trabajar en ese espacio de nadie entre la teoría y la práctica; los docentes deben adentrarse en las problemáticas aquí imbricadas, estableciendo puentes entre ambas esferas mediante la reflexividad.

Hacer esto es tarea ardua. Eraut (2000) expone el carácter implícito del conocimiento profesional, del «saber cómo». Remite al argumento de Agris y Schön de que las acciones profesionales se basan en «teorías en uso», que difieren de las «teorías expuestas» usadas para explicarlas. A menudo, el autoconocimiento de nuestras actuaciones es difícil de adquirir y el autocomentario tiende a ser justificativo más que crítico en intención. La naturaleza escurridiza y caótica de nuestro conocimiento profesional hace que sea difícil investigarlo, por lo cual será necesario poner en práctica todo tipo de recursos. Según Eraut, habrá que combinar las herramientas analíticas del investigador con las habilidades creativas del práctico, las destrezas de observación de un naturalista con las habilidades comunicativas de un novelista. Así, el autor describe la investigación en el desarrollo profesional como un campo de minas, lleno de tensiones, y al investigador como alguien casi con superpoderes. El presente libro y la investigación en la que se basa se enmarcan dentro de esta forma de repensar la construcción profesional de educadoras y el papel que debe desempeñar la investigación. Al final, como plantean Scott, Brown,

Lunt y Thorne (2004), la universidad debería constituir un espacio para que los profesionales reflexionen críticamente sobre sus prácticas y vayan más allá de las mismas.

ACERCA DE LOS CAPÍTULOS DE ESTE LIBRO

En la introducción, el lector podrá ver detalladas algunas de las teorías sobre las que se ha sustentado la investigación que ha dado paso al presente libro. Durante el desarrollo del mismo, se podrá observar cómo las mismas se entrelazan con experiencias pedagógicas.

En el capítulo «El departamento de desarrollo educativo y formación de Es Baulard y *Cartografiem-nos*», se presenta el equipo del museo (su manera de entender y desarrollar la labor educativa) y se explica el planteamiento del programa educativo en el cual se ha basado la investigación que ha dado paso a este libro.

En «Tribulaciones identitarias» se deja de describir *Cartografiem-nos* desde su planteamiento y propósitos a nivel general para tratar las oportunidades que este programa ofrece de cara a las posiciones identitarias que podemos adoptar quienes lo llevamos a cabo.

Los capítulos «Pedagogías implicadas en un mismo programa: confluencias, intersecciones, encuentros y virajes» y «De sucesos inesperados y prácticas pedagógicas residuales: explorar y conferir valor a lo que acontece en los márgenes de nuestras expectativas» exploran las pedagogías concretas que tienen lugar en el trascurso de *Cartografiem-nos*. En el primer caso se abordan las diferentes concepciones pedagógicas de los distintos agentes implicados en el programa, así como diversos procesos de aprendizaje que se dan en el aula. En el segundo caso queda reflejado y se hace significativo aquello que sucede en contra de nuestras expectativas y deseos, pero que forma igualmente parte de aquello que llamamos *Cartografiem-nos*.

Como su nombre indica, el capítulo «Diferencia cultural y negociaciones» aborda la problemática de la diferencia cultural y de los procesos de negociación y resolución de conflictos que atravesamos a menudo en nuestras experiencias pedagógicas.

«Conocimientos y competencias de una educadora de museos: una cuestión de planteamiento», «Construcción profesional *en y desde* el terreno» y «Reflexionar en equipo sobre la propia experiencia pedagógica» tratan, desde tres ángulos distintos y complementarios entre sí, la cuestión de la construcción profesional de la educadora de museos y el papel que aquí desempeñan los saberes y aprendizajes cosechados a través de la reflexión constante *desde y sobre* la práctica. Después, el libro se cierra con un epílogo donde se recorren algunos de sus momentos más significativos.

Este libro está escrito para profesionales y académicos del ámbito de la educación en museos y de la museología en general. El lector podrá revisar y reformular los planteamientos teóricos que fundamentan el ámbito museístico y educativo desde un entendimiento de las contingencias y vicisitudes que se encuentran en el terreno de la práctica y en relación con las problemáticas específicas abordadas por la autora (pedagogías radicales en contextos situados, problemáticas del denominado giro educativo, funciones de la educadora, construcción de conocimiento, etc.).